



PAPEL DO DOCENTE EM ATIVIDADES PRÁTICAS-REFLEXIVAS EXTENSIONISTAS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

TEACHER'S ROLE IN PRACTICAL-REFLEXIVE EXTENSION ACTIVITIES IN HERITAGE EDUCATION

Melissa Ramos da Silva Oliveira

Doutora em Ciências pela Unicamp. Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Cidade da Universidade Vila Velha

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8529-5180>

Claudio Lima Ferreira

Doutor em Artes pela Unicamp. Professor do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Tecnologia e Cidade - [Mestrado e Doutorado] FECFAU-UNICAMP

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8345-5091>

Miriam Teresinha Lona

Doutora em Design pela Universidade Anhembi Morumbi. Professora do curso de Design pela Universidade Anhembi Morumbi

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9342-7956>

Rosana Vieira Sbruzzi

Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo. Professora do IFSP (Instituto Federal de São Paulo - Campus Jacareí) na área de Arquitetura e Urbanismo e Design de Interiores

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5167-6436>

Victória Christina Simões Pinheiro

Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Vila Velha. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Cidade da Universidade Vila Velha.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0940-0487>

Resumo - A extensão universitária, na atualidade, estabelece uma relação essencial e intrínseca entre o ensino superior e a sociedade ao possibilitar que

a universidade exerça tanto a sua função social quanto o diálogo e práticas reflexivas entre distintas áreas do conhecimento com o propósito de incentivar a integração de conhecimentos, inovação e desenvolvimento social. A Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018, do CES/CNE (Conselho Nacional de Educação) trata das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, referente aos cursos de graduação brasileiros. Nos cursos de mestrado e doutorado, cada área cadastrada na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) possui sua APCN (Apresentação de Proposta para Curso Novo), onde deve constar tanto a sua inserção regional e nacional do curso quanto a sua importância socioeconômica. Tanto na graduação quanto na pós-graduação, a extensão deve promover a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade. Nesse cenário, o presente artigo propõe investigar, sob a ótica da ensinagem, o desenvolvimento de atividades prático-reflexivas extensionistas de Educação Patrimonial, evidenciando os desafios da prática pedagógica do docente. Para ampliar o escopo da pesquisa realizou-se a construção de estudo de casos múltiplos, delineada por revisão bibliográfica da literatura. Os resultados obtidos, permitem considerar mais autonomia aos estudantes, na viabilização de ações que contemplem o diálogo com a sociedade, o tecer em conjunto, a formação de um profissional reflexivo, criativo e colaborativo. Além disso, o docente pode, por meio da extensão, oferecer contributos tanto à ensinagem de forma técnica quanto cidadã.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Docente no Ensino Superior; Ensinagem; Pensamento Crítico-Reflexivo; Educação Patrimonial.

Abstract - The university extension programs, currently, have been establishing an essential and intrinsic relationship between higher education and society. This makes it possible for the university to exercise both its social function and the dialogue and reflective practices between different areas of knowledge with the purpose of encouraging the integration of knowledge, innovation and social development. Resolution number 7, of December 18, 2018 of the CES/CNE (National Council of Education) shows the Guidelines for Extension Programs in Brazilian Higher Education, referring to undergraduate courses. In Brazilian postgraduate courses, each area registered at CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) has its APCN (Presentation of Proposal for a New Course), which which must include both its regional and national insertion of the course and its importance socioeconomic. In both levels, extension programs should promote dialogic interaction between the academic community and society. In this scenario, this article proposes to investigate, from the perspective of teaching, the development of practical-reflective extensionist activities in Patrimonial Education, highlighting the challenges of the teacher's pedagogical practice. To expand the research, a multiple case study was constructed, outlined by a bibliographical review of the literature. The results obtained allow considering more autonomy for the students, in the viability of

actions that contemplate the dialogue with society, the weaving together, the formation of a reflective, creative and collaborative professional. In addition, the teacher can, through extension, offer contributions both to teaching in a technical and citizen way. **Keywords:** University Extension; Teaching in Higher Education; Teaching; Critical-Reflective Thinking; Patrimonial Education.

Introdução

A extensão universitária é uma forma de interação entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, ocorrendo em uma via de mão dupla. Nessa interação a universidade, de forma dialética, leva os conhecimentos adquiridos à comunidade e é retroalimentada por ela com suas reais necessidades e anseios, aprendendo com o saber dessas comunidades.

Uma das expectativas que envolvem a extensão é a de possibilitar ao estudante o desenvolvimento da cidadania e conseqüentemente para a formação de profissionais reflexivos, criativos e colaborativos, visando soluções de problemas que poderão ser enfrentados nas futuras situações profissionais, estimulando uma visão mais abrangente e colaborativa, pautada em situações reais.

A extensão, integrada ao ensino e a pesquisa, pode promover reflexões sobre as demandas sociais alinhadas à construção de conhecimento. A extensão pode ser entendida, portanto, como uma prática pedagógica que envolve diversos atores, como os docentes, os discentes e a comunidade, e visa contribuir para a transformação da sociedade. Sendo assim, o papel do docente na extensão é o de direcionar os envolvidos para a reflexão sobre os novos saberes, ao mesmo tempo que permite a democratização do saber acadêmico, resultando no conhecimento construído junto à comunidade, evidenciando assim a indissociabilidade entre ensinar e aprender.

Os estudos das boas práticas docentes devem estar associados a um duplo propósito: por um lado, descritivo e analítico e, por outro, o transformador. Nesse contexto, deve-se entender as boas práticas como algo que pode provocar processos reflexivos, gerar relacionamentos ativos com o conhecimento, buscar compreensão e apropriação significativos por parte dos estudantes. Dessa forma, é importante lembrar que o ensino está mudando, deixando uma concepção de professor como único transmissor de informação e conhecimento para uma concepção de gestor e

gerador de espaços de aprendizagem, ou seja, transformar o ambiente educacional em um lugar onde a aprendizagem dos estudantes possa ser ativada (YÁÑEZ-GALLEGUILLOS e BARRETO, 2017).

Sendo assim, é necessário desenvolver uma nova compreensão da realidade do ensino superior por meio da articulação de conhecimentos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade do mundo real, conforme discutido por Morin (2008). Para o mesmo autor, o pensamento complexo evidencia a necessidade de superar as fronteiras entre as disciplinas e assim será possível encontrar o caminho para a religação dos saberes. Nesse contexto, deve-se compreender que o ato de ensinar-aprender exige uma prática, por isso o ensino-aprendizagem precisa ter ação-reflexão-ação (FREIRE, 2014), com postura ativa e experimentação por parte do docente e do discente, levando à análise crítica da realidade durante a formação profissional.

É importante destacar que o ensino deve estar centrado no estudante para oferecer as condições necessárias à sua ativa participação, tornando-o responsável por seu próprio aprendizado, desenvolvimento pessoal e profissional, por meio de efetivas mudanças. Passa a ser relevante trabalhar valores humanísticos no ensino, conforme um dos pensamentos mais defendidos por Freire que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 48). Sendo assim, a postura ativa do docente pode estimular a curiosidade do estudante e provocar o seu interesse, e conseqüentemente gerar a mesma postura também nos estudantes, criando um círculo de alimentação e de realimentação do processo de ensinagem.

Diante deste cenário, que evidencia a indissociabilidade entre ensinar e aprender, a presente investigação analisa as atividades extensionistas enquanto processo de ensinagem. O docente condutor desse processo, tem o desafio de aliar práticas pedagógicas reflexivas com o desenvolvimento das atividades colaborativas, em sua maioria extra-classe e extra-muros, e que visem trazer contributos aos distintos atores envolvidos no processo: docentes, discentes e população.

O levantamento teórico fundamenta a discussão a partir das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução nº 7 MEC/CNE/CES de 18 de dezembro de 2018) e as recomendações estabelecidas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para a área 29 - Arquitetura, Urbanismo e Design (AUD), especificamente no quesito Impacto Social e Cultural. A

investigação utiliza o estudo de caso para analisar as experiências das atividades de extensão de educação patrimonial realizadas em parceria pelos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo e Pós-Graduação em xx - ambos da Universidade xxx, no âmbito do grupo de pesquisa xxxx.

1. Pensamento crítico e reflexivo na docência do ensino superior

Nas atividades de extensão, o ensino e a aprendizagem se mostram como elementos indissociáveis, formados por docentes, discentes da graduação/pós-graduação e comunidade envolvida. Nesse contexto, destaca-se o conceito de ensinagem (ANASTASIOU e ALVES, 2009), para evidenciar possibilidades metodológicas sobre as atividades extensionistas que possam promover um ensino-aprendizado reflexivo, crítico e colaborativo.

Os processos de ensinagem evidenciam a relação intrínseca entre ensinar e aprender, ao proporcionar significado a uma prática que obrigatoriamente decorra da aprendizagem, “sendo a parceria entre o professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação” (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 20) e também da pós-graduação. Sendo assim, nas atividades extensionistas, a parceria entre docente, discentes e comunidade, deveria ser uma condição fundamental na atualidade.

O docente que participa das atividades extensionistas deve ter como objetivo a apropriação do conhecimento por todos os atores envolvidos nas atividades. Nesse contexto, docentes, discentes e comunidade envolvida tornam-se sujeitos ativos, responsáveis pela construção dos seus conhecimentos. Tokuhama-Espinosa (2008), destaca que os alunos aprendem melhor quando estão altamente motivados, ou seja, os cérebros aprendem melhor quando estão ativos, o que o autor denomina de “processos ativos e metacognição”.

Diante do exposto, é importante salientar a necessidade da substituição do termo “assistir a aulas” ou “dar aulas” por “fazer aulas” (ANASTASIOU e ALVES, 2009). No método colaborativo de fazer aula, composto por docentes e discentes, ambos podem traçar maneiras de construção do conhecimento focadas no objeto de estudo, definição de métodos de ensino, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas

que facilitem esse novo fazer. Com isso, o docente deixa de representar o papel de detentor do conhecimento e passa a ser o mediador.

Nesse cenário, verifica-se que a ensinagem gera uma complexa rede de associações, inclusive cerebrais, associadas ao processo de consolidação da memória - a aquisição e retenção de informações no cérebro (LENT, 2008), que contribui diretamente para a aprendizagem dos alunos. E dialoga diretamente com Morin (2005), que explica que o desenvolvimento cerebral necessita de estímulo do meio para operar e desenvolver-se, situando-se nesse momento o papel mediador do docente.

Espera-se que o docente de ensino superior, a partir das suas experiências vividas e na análise destas experiências, possibilite alternativas para enfrentar as situações-problema na promoção da ensinagem. A reflexão é o conhecimento que tem solidez teórica, transformando a prática e que vai além do mero fazer. Busca-se assim, à luz das discussões de John Dewey e Donald Schön, articular sobre o ensino prático-reflexivo e sobre o modo como este conceito se aplica na educação superior em relação à extensão.

John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano se baseou em conhecimentos de filosofia, educação, psicologia, sociologia e política, para divulgar e defender uma sociedade que entende a democracia como a forma de vida, voltada para o progresso. As suas ideias pedagógicas e filosóficas sugerem a educação baseada na atividade e centrada na resolução de problemas, e considerava relevante entender a educação com a ação (CUNHA, 1994).

Para Dewey (1959), as atividades de aprendizado que ocorrem na escola, não dependem somente de ideias e fatos, mas também de experiências e significados. Aprender pela experiência é fazer uma associação retrospectiva sobre o que foi feito, pensar sobre o ato, para uma prospectiva daquilo que será feito, ou seja, experimenta-se o mundo para saber como ele é, e assim a ação torna-se uma tentativa, um aprendizado, uma instrução, que depois da reflexão sobre o feito, leva para a próxima experiência. Neste sentido, as atividades de aprendizado que ocorrem na escola, não dependem somente de ideias e fatos, mas também de experiências e significados.

O pensamento reflexivo possui fases, conforme mostrado por Dewey (1959), no quadro 1. O autor considera que num primeiro momento, na experiência do estudante não há necessariamente o processo cognitivo, mas, sem este processo, não se

consegue conduzir a experiência a alguma coisa que tenha significado. A experiência precisa de observação, uso dos sentidos, reflexão, ou seja, experiência é ação.

Fase 1 - A sugestão – Identificação da ocorrência de um problema.
Fase 2 - A intelectualização - Elaboração ou análise do problema.
Fase 3 - A hipótese - A construção da ideia-guia, com base em dados, para formular a hipótese, usando a criatividade para desenvolver possíveis soluções.
Fase 4 - O raciocínio - Organizar as ideias que vêm à mente, de forma a raciocinar a partir delas, analisando-se as condições existentes e o conteúdo da hipótese.
Fase 5 - A verificação da hipótese - Uma verificação experimental da conjectura, de maneira a se fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e assim pôr a hipótese à prova.

Quadro 1 - Pensamento reflexivo segundo Dewey – Cinco fases

Observa-se que para Dewey, o pensamento reflexivo necessita da ação-reflexão. Para os estudantes de ensino superior, participar de um programa de Extensão, passa a ser a possibilidade de discernir sobre a relação entre o que se tenta fazer e o que acontece como consequência. Sem abertura intelectual não é possível uma experiência significativa (DEWEY, 1979, p.165).

Neste sentido, para promover novas experiências e saberes para os estudantes, desenvolvem-se projetos por meio de um processo de interação entre a Universidade e a sociedade. Esses projetos transformam e beneficiam a sociedade com os conhecimentos acadêmicos, e a realidade observada na sociedade contribui para a construção do conhecimento na Universidade. As propostas de extensão amparadas pela Resolução no 7, de 18 de dezembro de 2018, das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, na qual se propõe que programas, projetos e cursos de Extensão devem permitir que o estudante participe e busque soluções para o contexto social, sendo portanto, fundamental a vivência prática, se deparando com novas tarefas e situações que lhe cobram condutas de responsabilidade e autonomia. Dessa forma, o docente, seguindo as etapas sugeridas por Dewey, pode propor um projeto de extensão no qual os estudantes identifiquem um problema social, façam a análise e construam hipóteses sobre o problema, para buscarem soluções mais adequadas que devem proporcionar melhorias, com impacto social desejado.

Além de Dewey, a compreensão do fazer reflexivo também é proposto por Schön (2008), nos contextos formativos com base na experiência, na expressão e no diálogo, ou seja, com o aprendizado por meio do fazer, que assume papel de enorme relevância.

Para Donald A. Schön (1930-1997), pedagogo estadunidense, professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) de 1968 até sua morte, um conhecimento profissional rigoroso é baseado na racionalidade técnica. Sendo assim, quando um profissional se depara com um problema, ele seleciona os fatos aos quais deve se ater e os organiza, apreciando a situação, dando a ele coerência e estabelecendo uma direção para a ação. Entretanto é frequente que as situações problemáticas sejam compostas de vários fatos ao mesmo tempo. É, portanto, fundamental ao estudante a vivência prática. Neste sentido, as Escolas de Ensino Superior (IES) têm o desafio de conduzir o ensino, a pesquisa e a extensão, para que levem o estudante ao conhecimento profissional útil, que os prepare para as demandas reais da prática.

Conforme quadro 2, para Schön (2008), o docente deve promover no estudante o diálogo consigo mesmo, com os outros e com a própria situação. A capacidade reflexiva exige um esforço para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas, em contextos que favoreçam o seu desenvolvimento.

Reflexão sobre a ação - Pensar retrospectivamente sobre o que se fez.
Reflexão na ação - Possibilita interferir na situação em desenvolvimento.
Reflexão sobre a reflexão na ação - Pensar sobre a reflexão-na-ação passada (função crítica).

Quadro 2 - Tipos de reflexão

Observa-se que, de acordo com os tipos de reflexão definidos por Schön, a experiência vivida nos programas e projetos de extensão corroboram com o desenvolvimento dos estudantes para a reflexão da sua ação sobre os problemas sociais encontrados, formando profissionais mais ativos e reflexivos. De acordo com Schön (2008), os alunos aprendem fazendo, enquanto o docente tem papel de ser o orientador, e, aconselhar, criticar e questionar, corroborando com a reflexão de ambos, que surge em como lidam com os problemas da prática, descobrindo novos caminhos, em busca de novas soluções.

A postura ativa e participativa dos docentes no processo de ensinagem deve estimular a consciência crítica da realidade também nos estudantes. Nesse contexto, Freire (2018) comenta sobre a importância do papel do educador, e de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar o

pensar reflexivo, de forma crítica, inserido na realidade do mundo. Só assim podemos falar realmente do saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

A visão crítica apontada por Dewey (1979) e Freire (2014), é a de promover o ensino no qual o estudante reflita sobre a prática e assim torna o seu aprendizado mais significativo. Para Lona (2019), estimular a curiosidade do estudante, provocar o seu interesse para que ele vá em busca de novidades e não fique acomodado, deve ser também papel do professor. Por isso, a postura ativa dos docentes no processo de ensino deve estimular a mesma postura também nos estudantes, na sua aprendizagem.

No ensino, como o foco passou a ser o estudante, a busca pelo conhecimento deve partir dele próprio, pelo seu interesse e vontade em descobrir e aprender. Quanto mais se problematiza o mundo e as coisas do mundo para os estudantes, mais desafiados se sentem a responder e se tornam mais críticos (FERREIRA, 2016)

Esta reflexão sobre o mundo e o que acontece nele é o que deve ser a ensinagem reflexiva. O docente, o discente e a comunidade envolvida, a partir de uma visão dialética crítico-reflexiva, possuem como uma de suas grandes características a preocupação com as consequências éticas e morais de suas ações na prática social, tornando-a em uma educação transformadora.

2. O papel transformador da extensão universitária

A Resolução CNE/CES no 7, de 18 de dezembro de 2018 estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios (BRASIL, 2018).

Observa-se o interesse na formulação de diretrizes que regulamentam a realidade das IES, de forma de integrar a matriz curricular e a organização, aos programas e projetos que terão como objetivo transferir para a sociedade o conhecimento científico construído, por meio de ações concretas que podem estar vinculadas a ONGs, escolas e demais organizações.

Nesse sentido, a Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra aos cursos de graduação em um conjunto de ações processuais, de caráter educativo, artístico, social ou cultural.

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (BRASIL, 2018).

No contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, para os cursos de mestrado e doutorado brasileiros, cada área cadastrada na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) possui sua APCN (Aplicativo para Propostas de Cursos Novos). No caso da Arquitetura, os cursos se inserem na área 29 - Arquitetura, Urbanismo e Design (AUD). Cada curso de mestrado ou doutorado possui sua APCN, onde obrigatoriamente deve constar o “impacto econômico, social e cultural do programa”. Segundo o Documento Orientador da APCN da área 29, todas as subáreas da arquitetura “envolvem arte, ciência, tecnologia e sociedade, com múltiplas possibilidades de atuação nos contextos nacional e internacional, e se relacionam fortemente ao bem-estar social e à qualidade de vida da população” (BRASIL, 2019, p.3).

É nesse contexto que se inserem as atividades de extensão e as atividades de interação dialógica com a comunidade. O impacto econômico, social e cultural do programa, destacado no item 3.2 da ficha de avaliação da área de arquitetura (BRASIL, 2020, p.8), contempla as seguintes atividades:

3.2.1 Impacto econômico e sociocultural: Promoção de ações e formação de recursos humanos qualificados para aplicar métodos e tecnologias inovadoras destinadas à melhoria das condições de vida da população; Formulação de políticas públicas; Participação de docentes, discentes e egressos em projetos de cooperação, atividades sociais e extracurriculares, presença nos meios de comunicação social, ONGs, movimentos sociais, instituições públicas e privadas, associações, etc;

3.2.2 Impacto educacional: integração com os diversos níveis educacionais, ou outros segmentos da sociedade como terceiro setor, comunidade etc., contribuindo para o avanço do conhecimento e das práticas, na perspectiva de ampliar a interação da educação com o ambiente sócio físico (natural e construído);

3.2.3 Impacto artístico: ações diferenciadas junto ao campo das artes;

3.2.4 Impacto tecnológico: avanços produtivos gerados pela disseminação de tecnologias culturais e sociais, técnicas e conhecimentos artísticos e cultural;

Pelos aspectos supracitados, fica evidente que a extensão - tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação no Brasil, deve, portanto, se articular com ensino e pesquisa de forma transdisciplinar, promovendo a participação e contato dos docentes e discentes com as questões sociais mais complexas. O docente precisa participar das atividades, projetos e cursos de extensão junto aos discentes, podendo ser: consultas, atendimentos, trabalhos em grupo e realizados por um período mínimo de seis meses, podendo, preferencialmente, ser vinculados a um Programa de Extensão.

O papel do docente é amplo nos projetos de extensão, sendo necessário planejamento, organização, controle e direção dos participantes, além de, estar sujeito a avaliação da sua qualificação nessas ações, conforme artigo 10º.

Art. 10 Em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais (BRASIL, 2018).

O docente pode, assim, estimular os discentes a um aprendizado com base em reflexão teórica, pois estará acrescido da prática na atuação e participação efetiva na comunidade. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, pela democratização do conhecimento acadêmico.

Portanto, a qualificação da formação do discente, por meio de seu envolvimento em atividades extensionistas, deve ser definida no projeto pedagógico do curso, com participação do docente, utilizando-se materiais e atividades didáticos, tais como,

jogos, cartilhas e manuais, relacionados a diferentes níveis de formação profissional, criados para facilitar o aprendizado de temas mais complexos, tanto com o público alvo interno ou externo à instituição de origem do projeto.

3. Os desafios do docente em projetos de extensão de Educação patrimonial

Diante das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e das diretrizes norteadoras do impacto econômico, social e cultural - obrigatórias nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileiros, fica claro a necessidade dos docentes contribuírem com a discussão e reflexão sobre projetos e ações extensionistas. Observa-se, assim, que a prática escolar deve estar embasada em princípios coerentes com os desafios impostos pela contemporaneidade, sendo importante pensar em uma prática reflexiva docente, fundamentada num pensamento inovador e transdisciplinar e tendo como atores docentes e discentes.

Nessa nova construção de saberes, além das reflexões sobre a educação, deve-se alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica. Dessa forma, o docente deve direcionar e organizar os conteúdos, instigando os discentes na busca do conhecimento, reforçando o ensino prático-reflexivo. O docente passa a ser o mediador do conhecimento que o estudante está construindo. Esta pode ser uma das melhores contribuições da ação do docente para superar as dificuldades dos estudantes.

Para Masetto (2003), o percurso de estudo necessita da organização de assuntos, ou de conhecimentos, ou de tudo aquilo que o discente deveria aprender. Uma das preocupações é como organizar o que precisa ser aprendido numa ordem determinada. Em geral, a primeira compreensão de um determinado conteúdo para o discente, é aquela que o docente faz acontecer em sala de aula. Porém, os conhecimentos atuais surgem de situações complexas, que exigem mais habilidades das que os discentes desenvolvem em sala de aula. Daí a importância de novas experiências, orientadas pelos docentes, dentro do plano pedagógico, favorecendo uma maior flexibilidade para cada aluno.

A prática reflexiva tornou-se um foco de interesse e um movimento poderoso na Educação. A complexidade do ensino exige que os professores

questionem suas práticas para o seu próprio desenvolvimento profissional, a fim de melhorar e aumentar o desempenho do aluno. Reflexão da prática é a capacidade de refletir sobre uma ação para se engajar em um processo de aprendizado contínuo. Uma justificativa fundamental para a prática reflexiva é que a experiência por si só não leva necessariamente a aprendizado; a reflexão deliberada sobre a experiência é essencial (MATHEW, MATHEW e PRINCE, 2017).

As experiências de ensino devem favorecer a consolidação do conhecimento por meio da aprendizagem significativa, ou seja, a aprendizagem ocorre baseada em conhecimentos prévios do estudante, mas ressignificando o que ele já sabe. Percebe-se assim, uma oportunidade do docente estimular o estudante e criar oportunidades que o permitam construir seu caminho diante do conhecimento.

Alguns desses desafios são observados na educação patrimonial, quando pensadas as demandas sobre o conhecimento que deve ser adquirido pelos estudantes.

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (IPHAN, 2023).

Considera-se aqui, a complexidade na educação patrimonial, por sua extensa abordagem na compreensão sócio-cultural e construção de referências sobre aquele bem. Nesse sentido, um dos grandes desafios da prática docente seria, além de promover a ensinagem, desenvolver habilidades para o exercício da cidadania. É papel do docente estimular o convívio para a construção da cidadania em si e do pensamento crítico. Por isso, um dos desafios enfrentados pelo docente no projeto de extensão é o engajamento dos discentes no processo, uma vez que o próprio IPHAN (2023) incentiva a discussão e reflexão que contribua para o desenvolvimento da Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro, partindo da premissa que esse debate possui múltiplos aspectos que envolvem a área de patrimônio cultural.

Nesse debate, também, a respeito sobre a complexidade da abordagem pedagógica em projeto de extensão sobre educação patrimonial, resgatam-se os estudos de Dewey e Schön, onde demonstram que o aprendizado depende da integração da experiência com reflexão e da teoria com a prática, ambos mostrando a importância do engajamento do discente em situações problemáticas, sustentado por uma consciência das próprias ideias e atitudes. Para Dewey (1979), o senso de

responsabilidade é fundamental para o desenvolvimento da prática reflexiva. Schön (2008) enfatizou ainda mais a “reflexão na ação”, inclusive referindo-se ao papel do docente nas suas decisões e refletindo e criticando a sua própria prática.

Dessa forma, a prática reflexiva passa a ser um componente fundamental para os projetos de extensão docentes-discentes-comunidade, uma vez que, contribui para a construção conjunta de saberes, identificados em projetos com a sociedade e no caso específico deste estudo, na compreensão de políticas de identificação, reconhecimento, proteção e promoção do patrimônio cultural.

4. Metodologia

A pesquisa realizada teve perspectiva qualitativa, destacando-se a estratégia de estudo de casos múltiplos. A pesquisa qualitativa, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), dá profundidade aos dados, riqueza interpretativa e contextualização do ambiente por tratar das experiências dos sujeitos. De acordo com Gil (2010), o método adotado se justifica, na medida em que, outras ferramentas não desempenham o mesmo papel.

Como método adotado neste artigo, considerou-se os três critérios principais de caracterização do estudo de caso, sugeridos por Yin (2005), sendo: tipo de questão proposta, extensão e controle do ambiente real e o grau de enfoque dos eventos contemporâneos. Para Yin (2001, p. 33), “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos”.

Foram selecionados dois projetos de extensão para este estudo, vinculados ao Programa de Pós-Graduação xxx e ao curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade xxx. O primeiro projeto - denominado “Memória xxx: oficina de educação patrimonial”, foi executado entre outubro/2018 e junho/2019 na escola municipal UMEF Prof. Thelmo Torres situada na cidade de Vila Velha/ES. O segundo projeto - intitulado “Memória xxx: valorização do patrimônio cultural por meio da educação patrimonial”, aconteceu entre agosto de 2019 e março de 2021, nas escolas estaduais matriculadas Geraldo Costa Alves e Agenor de Souza Lé, em Vila Velha/ES. Neste sentido, a escolha de estudo de casos múltiplos se deu em razão de não envolver um ambiente controlado, além da necessidade de uma investigação

profunda de aspectos contextuais específicos sobre o papel docente na orientação de projetos de extensão.

Ambos os projetos escolhidos para o estudo de caso contemplam atividades voltadas para a educação patrimonial, com o intuito de fomentar a conscientização, valorização e preservação do patrimônio cultural capixaba. Nos projetos, as atividades foram organizadas e executadas por estudantes do mestrado em Arquitetura e Cidade, em parceria com os discentes do curso de Arquitetura e Urbanismo - todos integrantes do Grupo de Pesquisa xxx - CNPq.

A etapa de definição das estratégias pedagógicas, utilizadas nas oficinas, foram planejadas pelos docentes em parceria com os discentes do curso de Pedagogia da Universidade xx, com o intuito de definir os produtos mais adequados para as crianças, conforme a sua faixa etária. Destaca-se que as escolas envolvidas no projeto - todas situadas em Vila Velha/ES - são as que os discentes do curso de Pedagogia da Universidade xx frequentam para os seus estágios. Desse modo, todas as atividades realizadas em sala de aula com as crianças foram acompanhadas pelos discentes da pedagogia e supervisionadas tanto pelos coordenadores do estágio quanto pelos professores das escolas. Na escola municipal UMEF Prof. Thelmo Torres, o projeto contemplou alunos do Ensino Fundamental I. Na escola estadual Geraldo Costa Alves participaram alunos do quinto ano do Ensino Fundamental e na escola estadual Agenor de Souza Lé, o projeto aconteceu com adolescentes do sexto ano.

Todos os projetos contemplaram a organização de material educativo (produzido por estudantes da Universidade em parceria com as crianças das escolas públicas) que após o término foram doados às escolas. Para o projeto da UMEF Prof. Thelmo Torres foi produzido um "Jogo de Quebra cabeças" e nas escolas Geraldo Costa Alves e Agenor de Souza Lé elaborou-se um "Jogo da Memória". Em ambos os casos, o intuito foi o de disseminar a educação patrimonial para além dos muros da universidade. Nesse sentido, os dois projetos de extensão buscaram contribuir para a formação de profissionais e pesquisadores, com visão sistêmica dos problemas contemporâneos. Desde o planejamento até a execução, as ações foram tratadas como forma de aplicar o conhecimento adquirido na universidade à sociedade, com abordagem nas oficinas.

4.1 Caso 1: “Memória capixaba: oficina de educação patrimonial” - jogo de tabuleiro

O projeto de educação patrimonial foi dividido em seis fases ao longo do ano em que o projeto esteve vigente, conforme quadro 3:

Fase 1	Revisão bibliográfica e estudos de caso
Fase 2	Definição da estratégia pedagógica a ser utilizada
Fase 3	Atividades na escola sobre patrimônio cultural: rodas de conversa, desenhos e perguntas/respostas
Fase 4	Execução do jogo
Fase 5	Montagem da oficina e treinamento dos participantes
Fase 6	Aplicação da oficina

Quadro 3 - Metodologia do projeto do caso 1

O docente responsável pelo projeto de extensão, orientou a primeira etapa para a revisão bibliográfica e discussão dos conceitos de educação patrimonial e preservação, por parte dos discentes da graduação e pós-graduação, participantes do projeto, pois deveriam se tornar os organizadores e monitores na oficina. Foi solicitado ainda, que os discentes buscassem conhecer a metodologia de educação patrimonial proposta pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional), de modo a amparar as ações práticas, além de estudos de casos, sobretudo desse órgão. O segundo momento compreendeu a tomada de decisões sobre o material educativo a ser produzido. Após inúmeras discussões e estudos com a equipe – formada por sete pessoas – e sempre com suporte dos discentes e professor colaborador do curso de pedagogia, optou-se pelo jogo de quebra-cabeças como instrumento pedagógico a ser utilizado na oficina, com 76 crianças da escola pública local, citada anteriormente.

A concepção do jogo – da elaboração à execução – delineou as ações da terceira etapa da metodologia do projeto, que contemplou três momentos distintos: 1) Investigação sobre o patrimônio capixaba - fase observação; 2) Registro dos bens - etapa registro e 3) Execução do jogo de tabuleiro - fase exploração, ilustrados nos quadros 4, 5 e 6.

Etapa 1: investigação sobre o patrimônio capixaba	
Metodologia do IPHAN	Observação
Estratégia pedagógica	Rodas de conversa
Objetivos de aprendizagem dos discentes envolvidos no projeto	Conduzir o debate; Saber ouvir a comunidade e respeitar as divergências de opiniões; Observar e saber identificar os bens que possuem valores para o grupo; Trabalhar em equipe interdisciplinar.
Objetivos de aprendizagem com a comunidade	Identificar o conhecimento dos alunos das escolas públicas sobre o que eles reconhecem como patrimônio; Evocar suas memórias sobre os bens de significância.
Papel do docente	Supervisionar a condução da roda de conversa; Supervisionar e acompanhar os discentes durante as atividades na escola; Fazer a abertura e o fechamento da atividade na escola; Diálogo com a coordenação da escola onde está sendo realizada a atividade extensionista.

Quadro 4 - Etapa 1 da fase de concepção do jogo de tabuleiro

O trabalho se iniciou com os estudantes do curso de pedagogia, durante o seu estágio docente nas escolas, acompanhados pelos discentes da arquitetura (graduação e mestrado). Em conversas e atividades com as crianças, conforme quadro 4, executou-se a etapa da observação que tinha como objetivo investigar o que os discentes das escolas públicas reconhecem como patrimônio capixaba, quais são os bens que eles se identificam.

Etapa 2: registro dos bens	
Metodologia do IPHAN	Registro
Estratégia pedagógica	Desenhos Perguntas e respostas
Objetivos de aprendizagem dos discentes envolvidos no projeto	Conduzir a atividade em sala de aula com as crianças; Orientar as crianças sobre as atividades; Tirar dúvidas; Trabalhar o respeito, a paciência e a ética com o próximo.
Objetivos de aprendizagem com a comunidade	Desenvolver a criatividade e a escrita; Promover a organização de ideias e reflexão.
Papel do docente	Supervisionar a condução da atividade de registro Supervisionar e acompanhar os discentes durante as atividades na escola Fazer a abertura e o fechamento da atividade na escola Diálogo com a coordenação da escola onde está sendo realizada a atividade extensionista



Quadro 5 - Etapa 2 da fase de concepção do jogo de tabuleiro

Um segundo momento de atuação nas escolas, contemplou a atividade de registro dos bens, conforme quadro 5. Essa atividade foi realizada nas escolas, dentro das salas de aulas, em trabalho colaborativo dos discentes de pedagogia (durante seu

período de estágio docente) com os discentes da arquitetura (graduação em Arquitetura e Urbanismo e mestrado em xx). Primeiramente, as crianças foram convidadas para desenhar os bens que elas reconheciam como patrimônio. Foram dados às crianças papel sulfite branco, canetinhas e lápis de cor coloridos, para que elas pudessem ter livre expressão artística. Posteriormente, foi solicitado às crianças que, a partir do seu conhecimento, elaborassem questões sobre a história, a memória ou o patrimônio capixaba.

Após a coleta de dados com as crianças, os discentes, sob orientação do docente, realizaram discussões em grupo tanto para definir os bens inseridos que seriam utilizados no jogo de tabuleiro - a partir dos bens mencionados pelas crianças, quanto para definir quais questões seriam também aproveitadas no jogo. Após a análise dos dados coletados com as crianças, iniciou-se efetivamente a concepção e execução do jogo (Quadro 6), nos laboratórios de informática e prototipagem da Universidade de Vila Velha. Foi utilizado o software Autocad para conceber o mapa-base utilizado no tabuleiro. Nesse mapa, optou-se por executar um roteiro das escolas participantes até os principais bens mencionados pelas crianças, que estariam presentes no tabuleiro. A base do tabuleiro, assim como a produção das peças do jogo, foi realizada na cortadora a laser do laboratório de prototipagem. Posteriormente, essa base foi pintada com guache pelos discentes.

Etapa 3: execução do jogo de tabuleiro	
Metodologia do IPHAN	Exploração
Estratégia pedagógica	Aprendizagem baseada em problemas
Objetivos de aprendizagem dos discentes envolvidos no projeto	Elaborar projetos: criação, desenho e planejamento; Executar o projeto; Aplicar conhecimento objetivo em atividades práticas
Objetivos de aprendizagem com a comunidade	Trabalhar a inclusão da comunidade no projeto do jogo (a partir dos desenhos e perguntas), para que se possa estimular a apropriação futura.
Papel do docente	Supervisionar a concepção, criação e produção do projeto (jogo de tabuleiro); Orientar os discentes em todo processo; Captar a verba do projeto e aplicá-la de modo adequado.



Quadro 6 - Etapa 3 da fase de concepção do jogo de tabuleiro

Com o jogo pronto, iniciou-se a etapa 4 do projeto: montagem da oficina e treinamento dos participantes. Nesse momento, os discentes da arquitetura (mestrado e graduação) realizaram a investigação histórica e arquitetônica dos bens culturais

(materiais e imateriais) utilizados no jogo e elaboraram uma apostila de estudo dos universitários. Essa apostila continha a informação principal de cada bem, para que os discentes pudessem se preparar para a oficina, onde iriam conduzi-la sob a supervisão do professor responsável pelo projeto.

Etapa 6: Aplicação do jogo	
Metodologia do IPHAN	Apropriação
Estratégia pedagógica	Jogo de tabuleiro
Objetivos de aprendizagem dos discentes envolvidos no projeto	Promover a troca de conhecimentos com a comunidade por meio de discussões; Conduzir a atividade do jogo; Trabalhar o respeito e a paciência com o próximo; Promover a ensinagem do patrimônio cultural.
Objetivos de aprendizagem com a comunidade	Promover a apropriação dos bens culturais - ao sentir que eles fizeram parte do processo de construção do jogo; Incentivar o conhecimento dos bens culturais identificados por eles, de modo a contribuir para sua preservação; Evocar memórias; Discutir e interagir em grupo.
Papel do docente	Supervisionar a condução da atividade do jogo; Supervisionar e acompanhar os discentes durante as atividades na escola; Conduzir o debate inicial e final sobre preservação; Aplicar a ensinagem na educação patrimonial; Promover o diálogo com as escolas onde o projeto é executado.
	

Quadro 7 - Etapa 6 da fase de aplicação da oficina

A última etapa do projeto de extensão (como descrita no Quadro 3), correspondeu a execução da oficina nas escolas (Quadro 7), onde os alunos das escolas públicas puderam brincar com o jogo do qual eles também participaram do processo de construção. No dia da oficina foi resgatado a memória das atividades realizadas ao longo do projeto, mostrando os bens mencionados pelas crianças durante as atividades em sala de aula. Nesse resgate, o professor responsável pelo projeto extensionista, inseriu a discussão sobre a preservação do patrimônio cultural para a valorização da nossa história, memória e cultura. Posteriormente, os discentes universitários explicaram o jogo e suas regras, antes de convidar as crianças para brincar.

Durante a aplicação do jogo, destaca-se a surpresa e a emoção dos alunos ao verem seus desenhos ou as perguntas elaboradas por eles. Esse é um aspecto bastante relevante, que demonstra a importância da inclusão da comunidade e da prática interativa ao longo de todo o processo da atividade extensionista para que o processo de ensinagem se consolide.

Durante as cinco etapas do projeto de extensão, descrito no caso 1, o docente da pós-graduação participou ativamente, observando as atividades dos discentes,

participando dos momentos de reflexão, ou quando percebia as dificuldades maiores enfrentadas pelos discentes, e assim, realizando as intervenções necessárias. Nesse sentido, é fundamental a atuação do docente, pois é ele que conduz o projeto e induz a equipe a pensar e trabalhar com e para a comunidade.

4.3 Caso 2: “Memória capixaba: valorização do patrimônio cultural por meio da educação patrimonial” - Jogo do quebra-cabeças

Esse projeto foi executado em cinco etapas, como ilustra o quadro 8:

Fase 1	Revisão bibliográfica e estudos de caso
Fase 2	Definição da estratégia pedagógica a ser utilizada
Fase 3	Execução do jogo de memória
Fase 4	Montagem da oficina e treinamento dos participantes
Fase 5	Aplicação da oficina

Quadro 8 – Metodologia do projeto do caso 2

A primeira fase do projeto se iniciou com a pesquisa - realizada pelos discentes do curso de Arquitetura e Urbanismo e mestrado em xx sobre o patrimônio cultural capixaba, na sua vertente material e imaterial. A partir da investigação histórica e arquitetônica do patrimônio cultural capixaba, elaborou-se uma apostila de estudo dos universitários. Essa apostila continha a informação principal de cada bem, para que os discentes pudessem se preparar para o projeto.

Posteriormente, o professor responsável pelo projeto conduziu o estudo sobre educação patrimonial, a partir do material produzido pelo IPHAN. Nessa fase foram realizados diversos debates e discussões com a equipe e o professor responsável utilizou-se na estratégia pedagógica da sala de aula invertida para trabalhar o nivelamento de conteúdo com os discentes e subsidiar a segunda etapa do projeto, que contemplou a definição da estratégia pedagógica a ser utilizada na escola com as crianças. Pautado na metodologia proposta pelo Guia Básico de Educação Patrimonial do IPHAN (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1996), estruturou-se as oficinas na escola em quatro etapas: observação, exploração, registro e apropriação.

Definiu-se também que seria utilizado o “Jogo do quebra-cabeça” como estratégia pedagógica que iria delinear o trabalho. Desse modo, a terceira fase do projeto de extensão contemplou a elaboração do jogo em si. Após estudo detalhado dos bens culturais relevantes da grande Vitória, definiu-se os bens e as imagens que

seriam utilizados na produção do quebra-cabeça. Cada imagem foi inserida em um arquivo tamanho de uma folha A4 e dividido em doze partes iguais e impresso a laser colorido. A base – de mesmo tamanho – foi executada em MDF de 3mm, cortado na máquina a laser. A impressão foi colada na base, com cola branca e pincel.

A montagem da oficina, treinamento da equipe e discussão da forma de abordagem com as crianças corresponderam ao quarto momento de organização da oficina, conduzida pelo docente. Por fim, a quinta e última etapa compreendeu a aplicação da oficina com as crianças de uma escola pública em Vila Velha/ES, conforme citado no Quadro 8. A oficina foi realizada dentro de uma sala de aula da própria escola. Foram realizadas duas oficinas: uma primeira para as crianças do primeiro ano (35 alunos) e, a segunda, para crianças do segundo ano (41 participantes). As carteiras da sala foram agrupadas em quatro blocos para acomodação das crianças, sob acompanhamento de dois monitores por bloco e a supervisão do docente coordenador do projeto e a professora responsável pela turma (representante da escola).

A etapa de observação – desvendando os tesouros – contemplou uma atividade de perguntas e respostas. Para desvendar os tesouros capixabas com as crianças, conforme mostrado no quadro 9, foi realizada na primeira etapa da oficina uma conversa informal com as crianças, na qual questionava-se o que era um tesouro para elas e quais tesouros podíamos encontrar em nossa cidade. As respostas das crianças foram anotadas ou desenhadas em folhas com cenários e coladas na parede da sala, auxiliadas pelos discentes, que desempenhavam o papel de monitores educativos. A partir disso, introduziu-se a discussão sobre patrimônio cultural e a importância de sua preservação. Pautados na discussão de valor, buscou-se associar dentre os tesouros citados pelas crianças, quais poderiam ser denominados de patrimônio. E por fim, indagou-se se as crianças conheciam algum outro bem cultural capixaba.

Etapa 1: Desvendando os tesouros	
Metodologia IPHAN	Observação
Estratégia pedagógica	Perguntas e respostas
Objetivos de aprendizagem dos discentes envolvidos no projeto	Desenvolvimento de habilidades e criatividade para lidar com futuras situações profissionais.
Objetivos de aprendizagem com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar objetos/ função/significado; • Desenvolver a percepção visual/sensorial e simbólica
	

Quadro 9 – Desvendando os tesouros – etapa 1 da aplicação da oficina

Nesse segundo momento da oficina – denominado de quebrando a cabeça –, executou-se a etapa de aplicação do jogo (Quadro 9). Foram dadas as peças para as crianças, que por meio de uma dinâmica proposta, deveriam associar as peças para formar a imagem de um patrimônio – material ou imaterial – capixaba. Após o término da montagem do quebra-cabeça, o monitor sentava com as crianças e mostrava a imagem correta, para verificar se a composição das crianças estava adequada. Nesse momento, o monitor indagava às crianças o nome do bem e se eles o conheciam. Nessa conversa, aproveitava para explicar sobre a imagem para as crianças, bem como exaltar a sua importância. Após o término dessa discussão, as crianças ganhavam outro quebra-cabeça para montar e a atividade se repetia. Em média, as crianças puderam montar cinco quebra-cabeças.

Etapa 2: Quebrando a cabeça	
Metodologia IPHAN	Exploração
Estratégia pedagógica	Aplicação do jogo
Objetivos de aprendizagem dos discentes envolvidos no projeto	Desenvolver uma postura ética e crítica sobre a prática profissional, acadêmica e pessoal.
Objetivos de aprendizagem com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Desvendar o patrimônio cultural capixaba • Desenvolver a memória, o pensamento intuitivo e sensorial • Aprender de forma lúdica
	

Quadro 10 – Quebrando a cabeça

Conforme visto no quadro 10, na terceira etapa da oficina, foi solicitado às crianças um desenho – a mão livre – do bem cultural que eles mais se identificaram, para fixar o conhecimento obtido e estimular o envolvimento afetivo com os bens culturais capixabas descobertos no quebra-cabeça. Para cada criança foi dada uma folha de sulfite tamanho A3, bem como lápis de cor e canetinhas coloridas. Eles puderam escolher a técnica e não tinham tempo estimado para desenhar, deixando a criança se expressar livremente. Nessa etapa de representação artística do patrimônio, estimulou-se o despertar do sentimento de identidade pessoal e social, de pertencer e interagir nesta determinada realidade. Os desenhos a mão livre dos bens mais importantes para as crianças fizeram parte do processo de registro.

Etapa 3: Cores do patrimônio	
Etapa	Registro
Estratégia pedagógica	Desenho livre
Objetivos de aprendizagem dos discentes envolvidos no projeto	Postura ativa de respeito no encontro com o outro.
Objetivos de aprendizagem com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Fixar o conhecimento obtido • Estimular o envolvimento afetivo com os bens culturais • Desenvolver a capacidade de autoexpressão
	

Quadro 11 – Cores do patrimônio

Após o término dos desenhos, os mesmos foram colados na parede da sala de aula, criando um grande painel de memória, conforme quadro 11. Esse painel correspondeu a fase quatro, denominada de apropriação dos bens culturais capixabas. Ao final da oficina, cada criança explicou o bem que desenhou e os motivos pelos quais o escolheu. Essa discussão, visou propiciar trocas e interações entre as crianças, tanto sobre os bens, quanto a experiência individual de cada um na atividade. A reflexão, entendida como recurso metodológico, permitiu a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores centrados no estudante, enquanto promoveu a discussão sobre questões pré-estabelecidas.

Ressalta-se que, a partir da metodologia proposta pelo Guia Básico de Educação Patrimonial do IPHAN, o docente responsável conduziu o processo de ensinagem ao longo de todas as atividades desse projeto de extensão. Isso possibilitou que a oficina fosse criada pelos discentes de forma complementar a sua aprendizagem sobre

patrimônio. Esse exercício proposto pelo docente auxiliou os discentes a desenvolverem uma nova relação com esse conhecimento.

Etapa 4: Painel da memória	
Etapa	Apropriação
Estratégia pedagógica	Reflexão, trocas e interações, por meio de apresentação oral dos estudantes
Objetivos de aprendizagem dos discentes envolvidos no projeto	Promover uma troca de conhecimentos com a comunidade, possibilitando que ambas as partes saiam modificadas do encontro.
Objetivos de aprendizagem com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar a observação e análise • Propiciar trocas, discussões e interações entre as crianças • Estimular a memória • Promover apropriação de imagens e representações dos bens culturais
	

Quadro 12 – Painel da memória

Observa-se que, tanto na oficina 1 como na 2, o papel da extensão universitária foi o de permitir a democratização do saber acadêmico, sendo que, por meio dela, o conhecimento construído se tornou dinâmico e transformador para todos os envolvidos, docentes e discentes, junto à comunidade.

5. Análises e Discussões

Segundo Yin (2001) a apresentação dos resultados constitui-se de uma etapa desafiadora, visto que a tradicional fragmentação de discursos dificulta a realização da triangulação das diferentes fontes de dados.

Assim sendo, optou-se por realizar uma descrição analítica de cada caso individual, a partir dos dados de cada um dos casos. Na sequência, a interpretação do conjunto dos casos estudados é realizada a partir da estratégia de síntese de casos cruzados, proposta por Yin (2001, p. 164). A síntese de casos cruzados é uma estratégia analítica que se aplica especificamente à análise de casos múltiplos, e trata de questões mais complexas e amplas do que a análise de aspectos únicos. As informações contidas nos casos contribuíram para a discussão dos resultados, e posteriormente, buscou-se estabelecer novas relações entre o marco teórico e a análise dos casos.

Percebe-se que no projeto de extensão do “Jogo da Memória” (caso 1), teve a participação ativa do docente e dos discentes da pós-graduação, desde o planejamento, passando pela execução até a finalização da oficina com as crianças, permitindo que o docente e os discentes, não somente executassem o projeto, mas refletissem sobre as suas ações em cada etapa. O projeto iniciou-se com a identificação de um problema e levantamento bibliográfico, para melhor entendimento de como levar para as crianças do ensino fundamental de uma escola pública, a abordagem de educação patrimonial. Nessa etapa, os discentes precisaram ser orientados para realizarem a melhor escolha de estratégia a ser adotada com as crianças, e por isso, o papel do docente nesse processo foi o de refletir e conduzir para a participação e busca de ações e soluções para o contexto social, conforme explica Dewey (1959), que o pensamento reflexivo necessita da pesquisa e ação-reflexão. Nas etapas seguintes, como sugere o mesmo autor, foi usada a criatividade para desenvolver o jogo de memória e planejar a oficina. Dessa forma, foi fundamental tanto para o discente como para o docente ter a vivência prática, pois, a partir dessas experiências que ele terá condições de refletir acerca das questões da atualidade, como a observação sobre a realidade social que vivemos e a necessidade de mudança.

Além disso, a prática deve ser desenvolvida com a reflexão sobre a ação, conforme citado por Schön (2008). A educação é uma prática reflexiva, na qual o estudante é, juntamente com o docente, o agente transformador do seu aprendizado. Na experiência extensionista o docente não apenas orienta e conduz o discente, mas também aprende e é conduzido pelas experiências vivenciadas pelos discentes e a comunidade envolvida. Portanto, no caso 1, o docente que orientou o projeto de extensão, não apenas, possibilitou o desenvolvimento da prática que levou a reflexão sobre a realidade do discente, mas também integrou o grupo dos discentes e comunidade envolvida, na troca de conhecimentos, promovendo a ação transformadora do conhecimento adquirido.

As abordagens de ensino-reflexivo e prática-reflexiva se observam no projeto de extensão do caso 2 também, “Jogo de quebra-cabeça”. Nota-se que, o docente colaborou com o projeto de extensão de forma a integrar a universidade com a comunidade, tornando os participantes atuantes, mesmo com o elevado número de novas situações, que levaram os discentes a ter uma postura de responsabilidade e engajamento. O projeto de extensão passou a ser o mecanismo que fez com que o

docente pudesse vivenciar e promover a experimentação dos discentes no processo, por meio de estímulos à criatividade e superação dos desafios.

No caso 2, assim como no caso 1, o aprendizado de forma lúdica foi estimulado com as crianças da escola pública pelo docente e discentes, participantes do projeto de extensão, com todos interagindo, ensinando e aprendendo. Para Luckesi (2000), a ludicidade é um estado interno do sujeito, de bem-estar.

Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo (LUCKESI, 2000, p. 21).

Também, Kishimoto (2002) destaca que, ao brincar a criança torna-se capaz de se comunicar, socializar, trocar informações, interagir, e assim, se desenvolver, crescer e amadurecer de forma sadia. A ludicidade é uma das principais fontes de contato com a cultura. Dessa maneira, o brincar é uma forma de linguagem e, como toda comunicação, se constitui a partir do encontro com o outro e das interações sociais e culturais. A oficina de “Jogo do quebra-cabeças” constitui uma atividade coletiva, impregnada pela convivência que coloca o sujeito em relação e se constitui como campo propiciador de múltiplas expressões.

Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele) (LUCKESI, 2014, p. 13).

Destaca-se assim, que a ludicidade não é um estado único e exclusivamente relacionado à educação infantil, mas, perpassa qualquer forma de educação e fase da vida. Portanto, os estudantes e o docente da pós-graduação, podem experimentar no jogo o mesmo bem-estar que a criança, além de compartilhar conhecimento, as emoções também foram experimentadas em conjunto, o que torna a experiência de aprendizado mais significativa.

Sendo assim, no caso 2, a extensão universitária promoveu um estreitamento entre universidade e comunidade, gerando ações com benefícios para ambos os lados. Conforme as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, pode-se buscar soluções para o contexto social, e diante do desafio, docentes e estudantes tiveram espaço para a atuação de forma cívica e responsável.

Para a interpretação do conjunto de dados, o quadro 8 apresenta a síntese de casos cruzados, como proposto por Yin (2001), com base nos estudos de Dewey (1959) e o quadro 9, refere-se às investigações feitas por Schön (2008) e usadas na análise.

Pensamento e Prática Reflexivos	Caso 1 "Jogo da memória"	Caso 2 "Jogo do quebra-cabeça"
Dewey		
Fase 1 - A sugestão – Identificação da ocorrência de um problema. Fase 2 - A intelectualização - Elaboração ou análise do problema.	O docente solicita pesquisa sobre educação patrimonial conforme IPHAN, para a construção de novos conhecimentos baseados no que os discentes já sabem.	O docente propõe a análise das condições existentes para ampliar o conhecimento já adquirido pelo discente e assim transformá-lo. Dessa forma, docente e discentes aprendem a elaborar o problema.
Fase 3 - A hipótese - A construção da ideia-guia, com base em dados, para formular a hipótese, usando a criatividade para desenvolver possíveis soluções.	Nesta fase, o desafio do docente foi de promover a formação crítica dos discentes, que deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural.	O docente teve que ampliar o conhecimento prévio dos estudantes, por meio de pesquisa-ação para posterior construção do jogo.
Fase 4 - O raciocínio - Organizar as ideias que vêm à mente, de forma a raciocinar a partir delas, analisando-se as condições existentes e o conteúdo da hipótese.	Postura ativa do docente no processo de elaboração do conteúdo a ser compartilhado com as crianças pelos discentes.	Construção coletiva do jogo com a participação ativa do docente, discentes e das crianças.
Fase 5 - A verificação da hipótese - Uma verificação experimental da conjectura, de maneira a se fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e assim pôr a hipótese à prova.	Após participação ativa dos discentes, a avaliação de resultados se propõe e melhorias nas etapas de futuros projetos de extensão.	A colagem dos materiais produzidos pelas crianças permitiu a discussão sobre o que aprenderam sobre os bens, além de, auxiliar na reflexão sobre a oficina por parte do docente e discente.

Quadro 13 - Quadro comparativo do Estudo de Caso 1 e Estudo de Caso 2 com base nas teorias de Dewey (1959)

Pensamento e Prática Reflexivos	Caso 1 "Jogo da memória"	Caso 2 "Jogo do quebra-cabeça"
Schön		
Reflexão sobre a ação - Pensar retrospectivamente sobre o que se fez.	O docente promoveu o conhecimento baseado na ação reflexiva dos discentes e na sua própria.	O docente e os discentes, por meio do jogo de perguntas e respostas, fizeram as crianças refletirem sobre o que já conhecem sobre os patrimônios.
Reflexão na ação - Possibilita interferir na situação em desenvolvimento.	O docente enfatizou práticas e conversações reflexivas com os materiais da situação, para que os discentes e as crianças, junto com o docente, pudessem aprender na reflexão-na-ação e não apenas por construir e testar o jogo.	A construção do jogo foi planejada pelo docente e os discentes, mas, durante a confecção, junto com as crianças, a reflexão sobre a atividade auxiliou na troca de experiências e percepções.
Reflexão sobre a reflexão na ação - Pensar sobre a reflexão-na-ação passada (função crítica).	O desafio do docente foi de observar a ação dos discentes, durante a experimentação do jogo com as crianças, levando o docente e os discentes a realizarem a autoanálise crítica da realidade durante a sua formação.	A construção coletiva do jogo trouxe uma reflexão crítica sobre a ensinagem e o papel docente no processo. O registro de cada etapa permitiu que o docente e os discentes pudessem rever as suas ações, para aplicação em outras atividades extensionistas.

Quadro 14 - Quadro comparativo do Estudo de Caso 1 e Estudo de Caso 2 com base nas teorias de Schön (2008)

Apesar dos dois casos propostos apresentarem projetos de extensão sobre educação patrimonial com a utilização de jogos, nota-se que o percurso adotado no caso 2, com o uso do Guia Básico de Educação Patrimonial do IPHAN, cada etapa foi elaborada de forma a colaborar com as reflexões da prática, e dessa forma, promovendo uma melhor relação do ensino e aprendizagem propostos.

A utilização do guia do IPHAN permitiu a adequação dos materiais, pessoas e processos envolvidos no planejamento, elaboração e execução das oficinas com as crianças, assim como, na organização e no registro do material desenvolvido. A transformação ocorrida com todos os envolvidos, mostra que o espaço da sala de aula pode promover uma experiência desafiadora e inovadora, conforme defende D'Ávila (2013).

Portanto, para aprofundar as análises sobre a educação na contemporaneidade, nota-se ser relevante investigar o ensino-reflexivo e a prática-reflexiva, conforme os textos de Dewey (1959) e Schön (2008), sendo que, as propostas destes autores, de se estabelecer a integração do conhecimento e conseqüentemente dos currículos, assim como da reflexão sobre a ação e a prática profissional, aproxima-se dos objetivos de interação fora do ambiente da escola, conforme proposto pelos programas de extensão universitária.

6 Considerações finais

O processo de reflexão faz parte de um movimento que deve ser contínuo, no qual o docente deve se esforçar para alcançar resultados positivos. Nesse contexto, as práticas reflexivas, podem contribuir com os docentes, auxiliando no ajustamento da reflexão e da ação sobre determinado problema, desenvolvendo assim, práticas sustentáveis de ensinagem extensionistas.

Na organização da atividade extensionista, o docente pode estimular os estudantes a anotarem seus objetivos e os resultados, que pode parecer uma prática reflexiva simples, mas que irá auxiliar o discente a preparar e analisar as próximas sessões na extensão. Ao anotar essas informações, o estudante pode modificar as técnicas escolhidas e aprimorar as estratégias propostas no projeto de extensão. Uma outra prática de ensino reflexivo é a do docente usar a experiência anterior do estudante para buscar soluções. Baseando-se em seu conhecimento e experiência anterior, o estudante se torna mais confiante e o ensino reflexivo o encoraja a aprender

a lidar com os problemas enquanto aprende. Dessa forma, o ensino reflexivo permite que docentes e discentes sejam estimulados para usar a criatividade e desenvolver habilidades de resolução de problemas.

A prática reflexiva busca garantir que cada aluno se beneficie da experiência de ensino e de aprendizado. O envolvimento de todos os atores como docentes, discentes e comunidade envolvida nas diversas fases do projeto de extensão, com reflexão na ação, pode contribuir com a melhoria da experiência geral sobre o processo de ensinagem. Para garantir a participação, tanto individual, quanto coletivamente, os atores envolvidos podem começar criando pequenos grupos. Essa técnica de ensino reflexivo pode realmente ajudá-los a entender as preferências dos envolvidos e facilitar a transmissão de sua mensagem.

Uma vez que os projetos de extensão universitários estão alinhados às temáticas de respeito aos direitos humanos, igualdade, liberdade, ao mesmo tempo em que se discutem diferenças interculturais e valores culturais compartilhados, os atores envolvidos na atividade extensionista, ao adotarem o ensino prático-reflexivo, voltam-se para a reflexão na ação e observação no que estão realizando, auxiliando os indivíduos envolvidos a se prepararem para o mundo exterior e permitindo que eles pensem criticamente e interajam com mais respeito pelas diferenças culturais dentro e fora do ambiente de sala de aula.

Na atual conjuntura educacional, repleta de imprevisibilidades, mudanças e incertezas, é preciso que o docente que participa das atividades de extensão reflita sobre ações desenvolvidas fora da sala de aula e verifique as novas formas, processos e estratégias educacionais que consideram a diversidade e a complexidade dos vários ambientes e atores envolvidos.

Por fim, reforçamos a importância de compreender que as atividades de extensão constituídas e consolidadas de forma planejada, destacando a indissociabilidade entre ensinar e aprender entre os diversos atores envolvidos no processo, pode favorecer a formação de profissionais reflexivos, criativos e colaborativos.

Referências

ANASTASIOU, L. DAS G. C.; ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8a ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2009. ISBN 978-85-87977-15-1.

- BORGOBELO, A.; SARTORI, M.; SANJURJO, L. Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. Educación y Educadores, 2018.
- BRASIL. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação - Resolução no 7, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em 01 de fevereiro de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Documento Orientador de APCN - área 29: Arquitetura, Urbanismo e Design. Brasília: Capes, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Ficha de avaliação - área 29: Arquitetura, Urbanismo e Design. Brasília: Capes, 2020.
- CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1994.
- D'ÁVILA, C. M. Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo. 2 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- DEWEY, John. Democracia e educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Tradução Haydêe Camargo Campos. 4ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- FERREIRA, Cláudio Lima et al. O ensino prático reflexivo sob a perspectiva da neuroeducação: um projeto de extensão universitária como estratégia para a consolidação da educação patrimonial. Gestão & Tecnologia de Projetos, 17(3), 73-95. <https://doi.org/10.11606/gtp.v17i3.187941>.
- FERREIRA, Cláudio Lima. O ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil - formando profissionais reflexivos, criativos e colaborativos. Paraná: Editora Novas Edições Acadêmicas, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 66ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.
- IPHAN. Educação Patrimonial. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Brinquedo e Brincadeira – usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- LENT, Roberto. Neurociência da mente e do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- LONA, M.T. O ensino de gestão nos cursos de design digital. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2019.
- LUCKESI, C.C. Educação, Ludicidade e Prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. Ludopedagogia. GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador-BA: v. 1, p. 9-42, 2000.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- MATHEW, Priya; MATHEW, Prasanth; PRINCE, J. Peechattu. (2017). Reflective practices: a means to teacher development. Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT). ISBN: 978 0 9943656 82; ISSN: 2205-6181. Year: 2017; Volume: 3, Issue: 1. Disponível em: www.apjar.org.au. Acesso em 16 de fevereiro de 2023.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 5ª edição. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.
- RAMOS, Alessandro Coutinho; OLIVEIRA, Elizabeth da Silva Galvêas; JAVARINI, Maria Aparecida. A extensão universitária: impacto, transformação e desafios um guia a novos extensionistas. Vila Velha: Universidade Vila Velha, 2023.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. Metodologia de pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2008.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T. N. The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science). Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Capella University, Mineápolis, Minesota, 2018. 1q
- YÁÑEZ-GALLEGUILLLOS, L. M.; SORIA-BARRETO, Y. K. Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. Formación Universitaria, 2017.
- YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3ª. Edição. Porto Alegre: Bookman, 2005.